

O NAUCZANIU SZTUK PLASTYCZNYCH



FELIKS SŁUPSKI

O NAUCZANIU SZTUK PLASTYCZNYCH

UWAG KILKA

NAKŁAD KSIĘGARNI ŚW. WOJCIECHA
POZNAŃ — WARSZAWA

CZCIONKAMI DRUKARNI ŚW. WOJCIECHA.

Pamięci wielkiego nauczyciela sztuki, —
Cieniom WOJCIECHA GERSONA
poświęcam



„Les vrais primitifs, ce sont les talents originaux.'
E. Delacroix.

Wrodzone zdolności odczuwania silniejszego niż inni ludzie, przy również wrodzonej potrzebie wewnętrznej czynnego wypowiedzenia się za pośrednictwem zjawisk kształtu i barwy, oraz umiejętność nabyta, oparta na doświadczeniu wieków, na tradycji, te dwa czynniki główne: talent i umiejętność obrazują zasadnicze pojęcie malarza-artysty.

Ilość talentów, stopień ich natężenia — czyli ich jakość, oraz miara rozwoju zbiorowości twórczej warunkują przedewszystkiem stan sztuki w danej epoce i kraju.

Że talent w stanie surowym jest dla sztuki straconym, że źle lub niedostatecznie wyrobiony — napół straconym, a może być dla jej rozwoju raczej szkodliwym, — dodawać chyba zbyteczne.

Wiemy z własnego wyznania wielkiego artysty Juljusza Breton'a, że „nie jest zwolennikiem zastoju w sztuce, że lubi porywy i pokuszenia nowe, świeże," — ten sam zaś Breton mówi na innem miejscu: »Aby widzieć dalej, odkrywać nowe hory-

zonty, należy silną stopą stanąć na wyżynach już osiągniętych. Wyrzec się tego — to znaczy: skazywać się zgóry na błądzenie w ciemnościach barbarzyństwa bez możliwości wyjścia".

Gdy artysta czuje wiele i odrębnie, po swojemu, oraz gdy umie to wypowiedzieć w formie poprawnej a nadewszystko własnej, — mówimy wówczas: to malarz wybitny; stanowisko jego w sztuce określamy wyrazem oznaczającym pewien stopień doskonałości bezwzględnej i wskazującym jednocześnie na pewną różnicę, istniejącą między nim, a wielu innymi. Mamy wówczas na myśli pewną indywidualność twórczą — mniej lub więcej odrębną.

Że indywidualność tworzy artystę, na indywidualnościach zaś wspiera się gmach sztuki — byt sztuki, — jest to pojęcie zasadnicze, na które zgadzamy się wszyscy bez wątpienia.

Aby jednak wypowiedzieć się po swojemu, wyrazić siebie, nie wystarcza mieć talent, — należy jeszcze posiąść umiejętność, którą się zdobywa wysiłkiem pracy.

Ułatwienie tego wysiłku w zdobywaniu wiedzy artystycznej — rozwijanie zdolności wrodzonych w kierunku im właściwym, wzkazywanym czasem mniej, niekiedy zaś bardziej wyraźnie, wcześniej lub później już przez naturę samą, przez rodzaj skłonności, charakteru, usposobienia, stanowić powinno wdzięczne nader zadanie dla dobrej szkoły, — jest jej obowiązkiem. Mówię z naciskiem dobrej, ponieważ istniały i istnieją jeszcze, niestety, szkoły złe, które zostawiają na swych uczniach na długie lata, nieraz na życie całe, niezatarte, a gnębiące piętno indywidualności cudzej, najczęściej nauczyciela, lub też ślady wyraźne panującego w da-

nej chwili kierunku czy mody przejściowej, przenikającej do pracowni szkolnych z zewnątrz.

Fakt to zaś stwierdzony, że z tej fatalnej dla talentu cudzej maniery, z naleciałości, obcych naturze uzdolnienia, wżerających się w młody, wrażliwy organizm artystyczny, rzadko któremu z artystów udaje się następnie w zupełności otrząsnąć — oswobodzić.

Lichtwark np. twierdzi, że między 1800 a 1870 r. nie potrafiłby w Niemczech wymienić jednego malarza, któryby nie zniszczył swoich wrodzonych zdolności przez wpływy złej szkoły. Gdybyśmy jednakże powiedzieli, że zadanie szkoły można lub należy ograniczyć wyłącznie do nauki świadomego patrzenia na świat otaczający nas, na naturę — takie pojmowanie zadania szkoły, zwężając stanowczo zakres jej wpływów, w rzeczywistości okazaćby się mogło niewystarczającem i niezapobiegającem wcale grożącemu niebezpieczeństwu — już choćby z tej racji, że można wszakże również nauczyć kogoś źle patrzeć — widzieć źle.

„Oko, zarówno jak głos, psuje się pod nieodpowiedniem kierownictwem," — słusznie mówi przed chwilą wymieniony estetyk.

Nie będę przypominać głośnych wyrzekań na zły stan szkolnictwa artystycznego, jakie rozlegały się u nas niejednokrotnie, o tyle zresztą niesłusznych, że w ostatecznych swych wnioskach prowadzić się zdawały do przesadnej negacji wszelkich dodatnich wpływów szkoły na rozwój sztuki.

Natomiast pokrótce nadmienię, że na znaczną reformę nauczania rysunku i malarstwa, przeto wogóle na rozwój sztuk plastycznych we Francji w drugiej połowie ubiegłego stulecia nie pozostały bez

wpływu silne wystąpienia słynnego architekta Viollet-Le-Duc'a, oraz artysty-pedagoga i teoretyka nauczania, walczącego o jak najszersze uwzględnienie indywidualności ucznia — Horacego Lecoq de Boisbaudran'a.

Bez zastrzeżeń chyba zgodzimy się na to wszyscy, że najlepsza, idealna nawet szkoła talentu uczniowi swemu wlać nie potrafi. Ale rozwinąć go powinna i może, może nauczyć go rysować i malować, oraz patrzeć na naturę, widzieć ją dobrze i możliwie po swojemu. Spełniając sumiennie tylko to zadanie, — szkoła wypełnia zarazem cały zakres obowiązków na nią wkładanych. Założenie istotnie duże i trudne, wymagające niewątpliwie znacznego i umiejętnego wysiłku artysty-nauczyciela, ale do osiągnięcia zupełnie możliwe.

Przy uwzględnieniu w szkole sztuki, w całej rozciągłości zasady prowadzenia młodych talentów w kierunku wrodzonych im zdolności i usposobień — o nauczaniu gromadnem, podług jakiegoś ogólnego dla wszystkich schematu czy programu nie może być mowy.

Nauczyciel nie powinien stosować jednej i tej samej lub zbliżonej miary postępowania pedagogicznego do całego zespołu młodych adeptów sztuki, lecz dostosowywać się musi do każdego poszczególnego indywiduum, musi zalecać środki i sposoby, dawać rady, tylko i wyłącznie dla tego właśnie indywiduum potrzebne i odpowiednie.

Każdego przeto ucznia swego znać powinien. Jego właściwości duchowe — charakteru, woli, ta-

lentu — to wszystko, co uogólniając, nazywamy często temperamentem, musi starać się poznać możliwie najgłębiej i, rzecz konieczna, powinien uznać zasadniczo. Wówczas dopiero będzie mógł go nauczać z pożytkiem niewątpliwym i zarazem wychowywać artystycznie; wówczas dopiero zdoła przygotować go wszechstronnie do samodzielnej, twórczej pracy w przyszłości.

A nie sprzyja temu wcale zakorzeniony w wielu szkołach sztuki zwyczaj korygowania uczniów w pewnej określonej porze, zwykle dwa do trzech razy tygodniowo. Nieodpowiednim okazuje się już choćby z tego względu najważniejszego, że pomoc nauczyciela powinna się zjawić zawsze we właściwym czasie t. j. wtedy, kiedy uczeń najbardziej pomocy tej potrzebuje, kiedy stan jego pracy wymaga właśnie pewnej wskazówki i rady doświadczonej.

Ogólnie wziąwszy zupełnie słuszna zresztą, nawet mądra uwaga, wypowiedziana w czasie niewłaściwym ze względu na stan duchowy, na usposobienie ucznia, — okazać się może w rezultacie albo bezpożyteczną albo szkodliwą raczej. Bywają chwile — nawet dłuższe okresy, kiedy praca idzie dobrze, t. z. zupełnie odpowiednio do stopnia rozwoju ucznia w danym momencie i w stosunku właściwym do jego zamiarów, — wtedy można, nawet stanowczo należy zostawić go w spokoju — własnym siłom, niechaj pracuje z Bogiem. W innym czasie, w chwilach przejściowego zmagania się z trudnościami, w momentach depresji duchowej, wątpienia, uczeń pomocy nauczyciela potrzebować może codziennie, co godzina nieomal, — i dać mu ją bezwzględnie należy.

Oczywiście w warunkach nauczania ściśle indywidualnego, nauczyciel, aby mógł prowadzić uczniów swych z pożytkiem, kierować nimi istotnie, bez względu na stopień rozwoju każdego z nich, powinien co najmniej parę razy dziennie, choćby na czas krótki, znaleźć się w pracowni szkolnej i — warunek nieodzowny: nie mieć uczniów za wielu, nie więcej ponad trzydziestu.

Wspomniałem powyżej, że w nauczaniu indywidualnem w przeciwstawieniu do wykładów ogólnych, nie uwzględniających istotnych odrębności duchowych poszczególnych jednostek, w przeciwstawieniu do t. z. nauczania gromadnego, — nie może być mowy o ściśle określonym programie, tak lub inaczej pojmowanym. W istocie rzeczy program w nauczaniu sztuki — to raczej świadomy celu nauczyciel-przewodnik, któremu doświadczenie wskazywać powinno, jakie środki, rady i metody, odpowiednie w danym momencie, do tego lub innego indywiduum ma stosować.

Nie wyłącza to bynajmniej — ogólnie przyjętego porządku w ustopniowaniu trudności, właściwego doboru wzorów-modeli, odpowiednich dla pewnych grup mniejszych, zależnie od stopnia ogólnego ich zaawansowania — rozwoju.

Na wiedzę rysowniczą, obok innych, składają się dwa pierwiastki, dwa elementy zasadnicze: umiejętność ścisłego i zarazem rozumnego powtórzenia formy, obok umiejętności tłumaczenia jej, jej przekładu na język plastyczny. W ciągu całej nauki szkolnej obie te właściwości nie tylko że powinny być brane pod uwagę, lecz muszą być rozwijane usilnie, o ile moż-

ności współcześnie. Dopełniają się one bowiem wzajemnie, a brak dość silnego nacisku w tym kierunku sprowadza niepowetowaną szkodę, pozostawiając na przyszłość całą pewien brak duchowy w organizmie artystyczno-twórczym.

Modele nieżyjące: odlewy gipsowe, o ile możności z natury, przedmioty, t. zw. martwa natura, ptaki i zwierzęta wypchane, szkielety ludzkie i zwierzęta, wszystko to prowadzi z korzyścią do poznania i rozumienia budowy, *pozwalając jednocześnie na ścisłe powtórzenie kształtu*. Natura zaś w postaci żyjącej, ludzie, zwierzęta (ssące), ptaki, o ruchu zmiennym, należy do zjawisk, które muszą być wyrażane bardziej przez tłumaczenie wolne, — w znacznym stopniu raczej z pomocą pewnej koniecznej interpretacji. — O ile na pierwszej grupie modeli uczeń poznawał bryłę, budowę, charakter i stosunki kształtu, o tyle, zetknąwszy się bezpośrednio z życiem, — bada ruch, jego zasady i wyraz, — usiłuje wyrazić treść artystyczną życia.

»Le but de l'art n'est pas la photographique expression de la vérité quelconque, mais bien la traduction de cette vérité!« (E. Bayard.)

Z samej natury rzeczy początkowy okres nauki mniejsze budzi obawy o skrzywienie lub zatracenie indywidualności ucznia, przyswajającego sobie w tym czasie ogólnie obowiązujące każdego rysownika, elementarne podstawy wyrażenia formy. Czyż zachowanie ścisłe stosunków wymiarowych, oraz ćwiczenie oczu w dokładnem powtarzaniu cech głównych charakteru kształtów, czyż staranne wypatrywanie stosunkowych do pionu i poziomu pochyleń lub odchy-

leń zarysów sylwety niebezpieczeństwem grozić może? Przenigdy!

Do tych zaś dwóch zasadniczych kierunków: pionu i poziomu sprowadzamy w celu sprawdzenia wszystkie inne możliwie istniejące w przestrzeni położenia linij i zarysów.

Porównanie dopiero daje nam pojęcie bardziej ustalone o zawsze tylko względnych wielkościach kształtu i jego stosunkach umiarowych.

Odcień porównywamy z siłą innego odcienia, kolor z kolorem, — wszystko i zawsze przez porównanie.

Porównywanie stanowi nareszcie najpewniejszą, nie zawodzącą nigdy broń odporną nauczyciela przeciwko naturalnemu niedowierzaniu, przeciw budzącym się wątpliwościom i wahaniom myślącego ucznia.*)

Na wyższym poziomie nauczania, w miarę postępów i dojrzewania artystycznego wychowańca, wzrastać zaczyna stopniowo niebezpieczeństwo ujemnego oddziaływania i szkodliwego wpływu szkoły na młodą

*) Korekta wrażenia, — poprawianie błędnego widzenia rzeczy zasadza się na wskazaniu na wyraźną naprzykład przewagę pewnej części w stosunku do innej, określeniu stosunku właściwego do niej, a w miarę potrzeby — do całości. To samo odnosi się do odcieni i do koloru. Sprawdzanie zapomocą miary jest wtedy dopiero konieczne, kiedy w umyśle ucznia zostaje mimo wszystko pewna wątpliwość, — gdy wydaje mu się jednakże, że „tak widzi". Wtedy miara — wymierzanie musi się zjawić jako sędzia i pośrednik między uczniem a nauczycielem. Nie należy wszakże pozwalać na zaczynanie rysunku od mierzenia, co się często również zdarza. Miary służyć nam mogą i powinny jedynie do sprawdzania wrażeń umiarowych — na powierzchni papieru czy płótna już utrwalonych.

indywidualność, na skrzywienie lub niedorozwój jej właściwości swoistych.

Pamiętajmy wszelako o tem, że uważny nauczyciel-przewodnik miał do tej chwili dosyć czasu i okazji, aby usposobienie i rodzaj uzdolnienia swego ucznia badać i poznać je dostatecznie.

W każdym razie wymagać może i powinien z całą stanowczością znowu tych powszechnie obowiązujących każdego artystę zasad poprawnego dzieła sztuki,*) jak: właściwe ustopniowanie wartości odcieni rysunkowych, przezroczystości i lekkości cieniów; przestrzegać harmonji koloru oraz należytego uwydatnienia charakteru materjałów. A więc ciało winno być ciałem, jedwab lub aksamit musi mieć właściwy połysk albo miąższość, kamień zaś nie może sprawiać wrażenia waty i t. d.

Lecz uczeń, o ile możności, powinien dążyć do zdobycia tych przymiotów poprawnego malowania drogami własnemi.

Intuicją własnego talentu szukać musi środków na uwydatnienie lub nawet na zaakcentowanie w miarę potrzeby — cech odpowiednich.

Gotowych sposobów t. zw. traktowania dawać się nie godzi.

Kiedy zaś w wypowiadaniu się, w wyrażaniu siebie środkami dostępnemi malarstwu uczeń spotyka

---

*) Gdy mowa o studjach szkolnych, pod wyrazem „poprawne" należy rozumieć: studjum sumienne, jako powtórzenie stosunków wymiarowych: dobrze zrozumiane jako ruch, gest, postawa; ścisłe, jako wyraz charakteru głównego, treści przedmiotu; właściwe nareszcie jako kolor i materjał. Studjum, posiadające wszystkie te właściwości dodatnie — nazwiemy zupełnie poprawnem; posiadające tylko niektóre z nich — poprawnem pod tym lub innym względem.

trudności w danej chwili istotnie jeszcze nie do pokonania, lub gdy takiemi narazie być mu się wydają — nauczyciel, unikając (znów o ile możności) wskazywania bezpośredniego, uciec się może do naprowadzenia go na drogę samodzielnego poszukiwania przez poddawanie myślowe u b o c z n e, do pośrednictwa analogicznych przykładów — w naturze lub sztuce nareszcie.

Dodam ubocznie, że wogóle nauczyciel, dbający o rozwój samodzielny ucznia, unikając często wskazywania wprost na pewne kategorje usterek, stara się pośrednią drogą porównywania naprowadzać go i przyzwyczajać stopniowo do s a m o i s t n e g o odszukiwania popełnianych błędów, oraz wynalezienia najwłaściwszych środków czy sposobów na ich poprawienie.

Tu warto przypomnieć, że często przymiot niezaprzeczalnie ważki, cecha wielce dodatnia w pracach doświadczonego artysty — w pracy ucznia, w s t u d j u m — może być wadą.

Należy zachęcać go do sumienności w wykonaniu, do ścisłej obserwacji nadewszystko przyzwyczajać, — zalecać unikanie braku decyzji w wyrażaniu się, niepewności, w a h a n i a. „Wolę pragnę widzieć w każdem pociągnięciu pendzla... Co nie jest zdecydowane, to nie działa" — przypomina A. Böcklin — ale mówić uczniowi o potrzebie śmiałości lub zachęcać do niej byłoby rzeczą w każdym razie niebezpieczną.

Niema bowiem wady groźniejszej dla przyszłości artystycznej ucznia, niż przedwczesna, niż u d a w a n a ś m i a ł o ś ć. Ta bowiem śmiałość brawurowa, którą podziwiamy w pracach w i e l k i c h artystów, jest wynikiem d o ś w i a d c z e n i a i p e w-

wności obserwacji, oraz opanowania trudności techniki przez długoletnie studja, jest antytezą fałszywej śmiałości.

Taką fałszywą śmiałość Boisbaudran słusznie nazywa „grzechem pożałowania godnym".

Nie spuszczając z uwagi ani na jedną chwilę głównego obowiązku szkoły, nauczaniu sztuki poświęconej: wszechstronnego możliwie rozwinięcia jej wychowańców, możliwie wielostronnego przygotowania ich do dalszej pracy samodzielnej, chcę tu zwrócić uwagę na pewną utartą i silnie podkreślaną jednostronność w praktyce nauczania. Idzie tu mianowicie o wyłączne niemal używanie, jako wzoru do nauki młodych adeptów, nagiego ciała.*)

Studja rysownicze i malarskie t. zw. aktów są koniecznością nieodwołalną, na którą, zupełnie słusznie, duży nacisk kłaść należy, ale zarazem nie godzi się zapominać, że jest to tylko w każdym razie jeden ze środków nauczania, zatem jako taki nie powinien nadal zajmować, jak do dziś, stano-

*) Ustawienie modela nie powinno być — jak to często dziś widzimy — pozostawione przypadkowi. Poza modela powinna być dociągniętą do pewnego planowego założenia. Powinna możliwie dobrze uwydatniać najciekawsze właściwości budowy, ruchu czy koloru.

Dobrze, gdy przy ustawianiu martwej natury i żywego modela współdziałają również uczniowie. Bardziej zaawansowani, kolejno, pod okiem nauczyciela ustawiać go powinni, przywykając powoli do pokonywania trudności dużych i niesłusznie lekceważonych, już w szkole, z początku w mniejszym stopniu, zczasem zupełnie samodzielnie.

wiska nieomal wyłącznego w okresie studjów szkolnych.*)

W czasie bowiem tych studjów młody malarz poznać musi naturę ze stron możliwie różnych, poznać całe bogactwo jej przejawów, dostępne do poznania w oświetleniu pracownianem, na miejscu, gdzie natura pod względem natężenia światła i koloru bywa jeszcze najczęściej w bardzo znacznym stopniu powtarzalną, więc na miejscu i w tym czasie, kiedy pomoc nauczyciela bez żadnej wątpliwości może być pożyteczną. Dla tej racji studja kwiatów, owoców, metali, barwnych draperyj — wszelkiego rodzaju t. zw. martwej natury — muszą znaleźć miejsce należne w programie zajęć szkolnych jako nieoceniony wprost materjał pedagogiczny, aczkolwiek długo niedoceniony do miary swej wartości.**)

*) Przy tej sposobności mała uwaga: umiejętność rysownicza polega bardziej na pojmowaniu, na rozumieniu kształtu, niż na wprawie, na t. zw. technice. Wzgląd jednak ostatni przeważnie skłaniać się zdaje wielu uczących do zalecania lub tylko zezwalania na to, aby uczniowie rysowali duże, naturalnej wielkości studja aktów, nie zapewniwszy im przedtem warunków nieodzownych w tym wypadku: właściwego, określonego prawami optyki oddalenia od modela (zawsze zresztą koniecznego) i możliwości oddalenia się od swego studjum w tej mierze, aby móc ogarnąć całość swej pracy — widzieć całość. A wszak tylko w warunkach odpowiednich może być mowa o pracy celowej. Zwyczaj ten zresztą powszechny w Niemczech, do nas przeszczepionym został bezkrytycznie z Monachjum, gdzie w swoim czasie widzieć było można po kilkudziesięciu młodych ludzi, stłoczonych w niewielkiej pracowni szkolnej; każdy zaś malował studjum naturalnej (czasem nadnaturalnej) wielkości, ogarniając wzrokiem naraz cząstkę zaledwie swej pracy, a z wielkim wysiłkiem — modela.

**) Charakter powierzchni ciał w naturze bywa rozmaity: chropowaty albo gładki. Jedne ciała są matowe, inne połyskliwe.

W studjach oświetlenia słonecznego, oraz właściwego pleneru, tj. rozproszonego światła nieboskłonu, aby zbliżyć się do natury, osiągnąć wrażenie pewnej prawdy, aby otrzymać choćby odrobinę siły blasku i koloru — jest się zmuszonym do szukania w tym celu środków w znacznej mierze sztucznych.

Jako zaś wynik ostateczny, natura zjawia się na płótnie, transponowana przez malarza na inną skalę wrażliwości oka — widzimy ją tu raczej w przekładzie wolnym na język sztuki.

Tu poza wskazaniami ogólnej natury, z punktu widzenia nauczania indywidualnego pomoc nauczyciela jest zbędna i ze względu na swoiste właściwości uzdolnienia ucznia może łatwo stać się nawet w znacznej mierze szkodliwą. Dlatego lepiej prawdopodobnie będzie naukę pleneru pozostawić jego własnej intuicji artystycznej, poprzestając ostrożnie na tym zasadniczym stopniu wyrobienia, które uczeń osiągnął w czterech ścianach pracowni szkolnej.

Te są przezroczyste, inne nieprzezroczyste, tamte znowu przeświecające. Bywają ciała, w których te różne właściwości występują łącznie z innemi, — parami. Szkło naprzykład jest przezroczyste i zarazem połyskliwe. Bursztyn lub alabaster znowu są matowe i przeświecają jednocześnie. Nieprzezroczyste metale miewają żywe połyski.

Nigdzie jednak nie spotykamy tyle różnych cech i właściwości, zgrupowanych w takim zespole, jak w ciele ludzkiem, występujących tu często, dodać należy, w najsubtelniejszych swych przejawach. Dlatego już choćby ciało człowieka przedstawiać musi dla malarza trudności w traktowaniu powierzchni, wymagające uprzedniego, stopniowanego umiejętnie i troskliwie przygotowania. Takie właśnie przygotowanie dać może właściwie dobierana martwa natura.

Pozostawiając go jednakże własnym siłom, rezygnując przezornie z dalszego wpływu, szkoła powinna przedtem zdobyć to przekonanie, że dla rozwoju możliwie podstawowego, wszechstronnego w granicach warunków dostępnych, uczyniła dla ucznia swego już wszystko.

W każdym razie zachęcać należy uczniów do studjów na wolnem powietrzu już wcześnie, ale do studjów *samodzielnych* i w chwilach wolnych od zajęć szkolnych.

Mówiąc o przygotowaniu wszechstronnem, nie miałem na uwadze różnorodności technik wykonania, jak litografje, akwaforty i t. p., szło mi raczej o szeroki — jak najszerszy rozwój potencjalnych sił duszy wychowańca szkoły — nadewszystko *wykształcenia zmysłu obserwacyjnego, zaostrzenia spostrzegawczości i pamięci plastycznej.* W zasadzie jest to w mem przekonaniu sprawa pierwszorzędnego znaczenia.

Nie mogę się jednak powstrzymać, mimo pobieżności tego zarysu, od uwagi drobnej o niedocenianiu do dziś w szkołach sztuki tak ze wszech miar doskonałego środka, jakim jest akwarela.

Tem bardziej, że stosować ją można od samych nieledwie początków nauki. Malując akwarelą rzeczy łatwe, motywy dostępne, uczeń nabiera stopniowo pewności w chwytaniu coraz subtelniejszych odcieni barwnych. Unikając zaniedbania się w rysunku, już wcześnie jednakże ma sposobność wyrobienia sobie oka w kierunku kolorystycznym. Ponieważ atrybutem akwareli, i to jednym z najważniejszych, jest jej świeżość i lekkość, nie znosi przeto ten rodzaj wykonania tysiącznych przeróbek, na jakie

pozwala malarstwo olejne. Nie spuszczając się zatem na możliwość poprawienia powtórnego i dalszych w razie potrzeby przemalowywań, uczeń musi sumiennie grunt rysunkowy danego motywu wypatrzyć, musi uprzednio obmyśleć położenie rzeczy, najwłaściwiej ją wyrażające.

Dla tych racyj akwarela prowadzi do stanowczości, do decyzji.

Uczeń nie zatraca w akwareli bezpośredniości pierwszego wrażenia, pierwszego odczucia, które jest zawsze najżywsze, najświeższe.

Między bezradnym jeszcze uczniem — a naturą nie staje niewdzięczny pośrednik, skomplikowana technika malarstwa olejnego.

Wielu nauczycieli sztuki, powodowanych zbliżonemi do tych lub temi samemi względami, już od czasów włoskiego odrodzenia zalecało rysunek piórem, również pożyteczny, jednakże nie dla wszystkich usposobień i tylko dorywczo — w pewnych odstępach czasu.*)

Nareszcie słów parę o kompozycji.

Pożądanem jest, aby ten nieoceniony dar natury mógł być rozwijanym możliwie najwcześniej. Jed-

*) W początkowym szczególniej okresie studjów zwracać należy uwagę, aby uczący się jak najmniej używali środków, służących do ścierania błędnych zarysów lub odcieni: gumy, chleba i t. p.

Ma to znaczenie dwojakie. Przedewszystkiem papier ciągłem wycieraniem męczy się, a rysunek traci świeżość. Co ważniejsza jednak, świadomość szkodliwości takiego wycierania zmusza ucznia do rozważnego, po pewnym dopiero namyśle położenia linji lub odcieniu! W rezultacie prowadzi do decyzji — do pewności, zawsze pożądanej.

nakże kiedy? Jaki stopień uprzedniego przygotowania rysowniczego i malarskiego musi być uwzględniony?

Wielu artystów-pedagogów utrzymuje w imię łacińskiej maksymy: „nic niema w umyśle, co nie wejdzie tam przez zmysły", że o nauczaniu z pożytkiem zasad kompozycji wtedy dopiero może być mowa, kiedy uczeń zdążył już zgromadzić pewną sumę obserwacyj, pewien zapas materjału twórczego, poznał kształt, którym musi się posługiwać. Wszak trudno rozprawiać o elementarnych zasadach układu wówczas, kiedy samo tworzywo jest jeszcze nadto niedołężne.

Są w kompozycji zasady stałe, ogólne, niewzruszone, bo oparte na fizjologicznych właściwościach oka, na prawach optyki. Są inne, stanowiące niekiedy właściwość tej lub innej rasy ludzkiej.

Pośród nich byt trwalszy, obowiązujący mają zapewniony te tylko, które z optycznych praw widzenia i obserwacji życiowej wiodą swoje pochodzenie. Pozostałe, to przeważnie reguły, recepty, konwenanse, oparte nietyle bezpośrednio na obserwacji zjawisk i praw natury, ile na twórczości pewnych epok i szkół. Bywają one, jako takie, raczej wykładnikiem smaku danej sztuki, mówią nam o jej charakterze, lecz, zarówno jak i osobiste upodobania nauczyciela, w nauczaniu indywidualnem nie powinny być brane pod uwagę.

Większość jednakże praw zasadniczych spotykamy już przy tak zwanej kompozycji zdobniczej. Ponieważ zaś sam materjał artystyczny, używany w tym wypadku, jest bardziej dostępny, łatwiejszy do ogarnięcia i opanowania, już przez to samo kompozycja zdobnicza, wykładana odpowiednio do celu, —

ze szczególnym naciskiem, zwłaszcza w okresie początkowym, na stronę estetyczną, bardziej na ładne wypełnienie powierzchni, układ mas, harmonję koloru, niż na właściwą celowość użytkową, — zjawia się jako środek pedagogiczny znakomity. Jest zupełnie odpowiednim wstępem do właściwej plastycznej kompozycji figuralnej, a może być prowadzoną z niewątpliwym pożytkiem znacznie wcześniej — prawie że od samych początków systematycznego nauczania sztuki.*)

Główne zadanie omawianej metody polega nietyle na właściwem nauczaniu lub wskazywaniu młodym adeptom dróg przyszłego rozwoju, ile na pilnowaniu raczej, na czuwaniu troskliwem, aby z kierunku, własną intuicją artystyczną wskazywanego, jak najmniej zbaczali, na torowaniu im — każdemu zosobna — drogi własnej.

Wyraźne ślady, może przeczucie potrzeby tej metody, przynajmniej wyraźne tendencje do unikania wszelkiego naśladownictwa w nauczaniu sztuki znajdujemy już w starożytności greckiej.

Właściwy twórca szkoły Sikiońskiej w połowie IV w. przed Chr. Eupompos, twierdził: Chociaż wielu

*) Kompozycja zdobnicza przyzwyczaja oko ucznia do obliczania się z przestrzenią. Pośrednio przeto przyzwyczaja i do właściwego umieszczenia na pewnej ściśle określonej powierzchni swego rysunku — studjum. Rysunek ten wypaść powinien zgodnie z zamiarem powziętym zgóry: to znaczy w pożądanej wielkości i na przeznaczonem mu miejscu. Ani za wysoko lub za nisko; ani zanadto w prawo lub na lewo; ani za mały ani za wielki, nareszcie — nie „jak się zdarzy", lecz jak zamierzaliśmy istotnie, należy umieścić swój rysunek-bryłę na danej nam powierzchni.

mistrzów zasługuje może na to, aby ich naśladować, jednakże najlepszym wzorem dla artysty będzie zawsze przyroda. Leonardo da Vinci zaś w XVI w. nawoływał: Malarzu, nie bądź wnukiem natury, lecz staraj się być jej synem — patrz na nią własnemi oczyma. Obaj wymienieni mistrzowie uważali naturę jako najbogatsze źródło twórczości i zarazem za najbardziej neutralny materjał twórczy, na tle którego artysta musi ślady swego ja, chcąc nie chcąc, nawet wbrew woli, pozostawić.

Wiedział o tem doskonale Bacon, twierdząc, że dzieło sztuki to człowiek dodany do natury.

Rembrandt uczniów swych rozsadzał w osobnych komórkach, aby jedni drugich nie mogąc naśladować, nie tracili nic ze swej własnej indywidualności.

Dopiero wraz z organizacją szkolnictwa artystycznego w wielkim stylu, z powstawaniem właściwych szkół czy też akademij sztuk pięknych, w dzisiejszem znaczeniu tego wyrazu, nauczanie gromadne zatacza coraz szersze kręgi, ze szkodą niewątpliwą dla właściwego rozwoju sztuki, wypierając jednocześnie z życia poczucie konieczności kształcenia młodych adeptów w kierunku przyrodzonych im zdolności.

Od połowy zaś XVIII stulecia nauczanie sztuki staje się w całej pełni akademickiem, opartem na klasycyzmie, zawdzięczając to głównie wpływom Rafaela Mengsa w Niemczech i Rzymie, i trochę później Ludwika Davida we Francji i w Belgji na wygnaniu; trwa zaś jako skrystalizowana metoda do połowy mniej więcej ubiegłego stulecia. Aczkolwiek pewne pozostałości, zwyczajem utarte, formalnie niby zmieniane, w treści rzeczy — niezmienne, tułają się do dziś jeszcze tu i owdzie.

Mimo że typowym okazem tak pojmowanej szkoły sztuki była zamknięta w okresie powstaniowym Warszawska Szkoła Sztuk Pięknych, jednak nurtować się w niej już zdają — pożądania pewnych reform, przebłyska chęć odświeżenia o nauczaniu sztuki pojęć dawniejszych, opieranych na dążeniu do rozwoju indywidualnego ucznia. Pojęcia te uosobienie swoje znalazły już poczęści w Piwarskim, głównie zaś w późniejszym znakomitym nauczycielu rysunku i malarstwa, Wojciechu Gersonie. „Kto do świątyni sztuki nie wnosi nic swojego, nic własnego — nie przynosi nic, lub niewiele". Oto dewiza, którą często przypominał uczniom swoim, którą wcielał w życie w ciągu całej swej pracy pedagogicznej.

Szkoła ogólno-kształcąca, przyjąwszy jako wytyczne uspołecznienie i zharmonizowanie gromady ludzkiej, dążyć raczej musi zapomocą swych środków wychowawczych do zacierania chropowatości charakterów i bardziej swoistych cech umysłowości, musi dociągać temperamenty swych wychowańców do pewnego wspólnego gromadzie — ogólnego poziomu.

Specjalna szkoła sztuki pielęgnuje starannie te właściwości duchowe swego ucznia, które właśnie wyróżniają go z gromady innych.

Pozornie więc, już w samem założeniu, zadania szkoły ogólno-kształcącej i szkoły sztuk pięknych — przeczyć się sobie zdają wzajemnie.

W rzeczywistości, wychowując racjonalnie, szkoła ogólna poprzestaje na rozwijaniu obserwacyjnych i spekulatywnych władz umysłu, oraz instynktów

społeczno-etycznych. Koordynuje je, nie dotykając bezpośrednio czynników twórczych duszy — indywidualności artystycznej.

Z drugiej strony zgodzić się trzeba, że rozwijanie ostatnich następować powinno tylko w zgodzie i harmonji z czynnikami charakteru ogólnej natury. Jednostronne bowiem kultywowanie indywidualności artystycznej bez odpowiedniego podłoża, bez uprzedniego rozwijania umysłu i charakteru, padając na grunt nieprzygotowany, spowodować może w pewnych wypadkach niepożądany rozwój instynktów antyspołecznych, sprowadzić anarchję psychiczną.

Doświadczenie nareszcie poucza nas, że przy stosowaniu metody nauczania indywidualnego sztuki większą nierównie, a szczególniej szybszą korzyść odnoszą uczniowie bardziej umysłowo rozwinięci.

Te względy już wystarczają, aby żądać od kandydatów, wstępujących do specjalnych szkół, poświęconych nauczaniu sztuki — przygotowania umysłowego w stopniu choćby minimalnie wystarczającym.

Na często dające się słyszeć pytanie: kto może uczyć z pożytkiem, a więc, kto uczyć powinien, spotykałem odpowiedzi jasne, twierdzenia dobrze motywowane, lecz przeważnie o charakterze negatywnym, podające nam rozwiązanie dopiero drogą pośrednio nasuwającego się wniosku.

Z pośród przeto wielu orzeczeń, kto uczyć nie powinien, poprzestanę na przytoczeniu zdań najbardziej kategorycznych. Znowu więc na pierwszem miejscu powrócić muszę do wymienionego już poprzednio Lecoq de Boisbaudran'a.

Charakteryzując mianowicie rozmaitość zadań artysty, a nauczyciela sztuki, pedagog ten pisze: „Zasadnicza różnica istnieje między artystą-twórcą a nauczycielem sztuki. Artyście wolno być jednostronnym, zaciekłym i niesprawiedliwym w swych opinjach. Może, nawet powinien być przeświadczonym, że tylko on wyłącznie posiadł prawdę w sztuce, często bowiem takie głębokie przekonanie stanowi jego siłę twórczą.

Spróbujmy jednak podobnemu indywiduum powierzyć nauczanie, a przekonamy się wkrótce, że opanowany, ujarzmiony uczeń zatraci całą odrębność charakteru indywidualnego, całą swoistą subtelność talentu, jeżeli zaś nawet zdobędzie pewną umiejętność, ta będzie umiejętnością cudzą — jego nauczyciela".

„Nauczyciel — mówi znów na innem miejscu — nie powinien przywiązywać się do pewnej tylko koncepcji sztuki, należy, aby pojmował wszystkie znane do tej pory przejawy twórczości, zaszczepiał w uczniach potrzebę świeżych sposobów wyrażania się, nieznanych do ostatniej chwili. Szczególniej niechaj nie nakłania czasem swych uczniów do uznawania siebie jako wzór godny naśladowania.*)

Należy nareszcie zrozumieć, że rola nauczyciela sztuki obok dużej wiedzy wymaga samozaparcia się i poświęcenia. Im bardziej stanie się nieosobowym, tem pewniej zabezpieczy indywidualność uczniów. Jest to jedyny sposób, aby odrodzić naucza-

---

*) Ze względu na wpływ najbliższy — powtarzający się stale — więc najgroźniejszy.

nie racjonalne, tem samem odrodzić sztukę."

Jakby dopełniając myśl pedagoga francuskiego, niemiecki historyk sztuki Woermann pisze: „Jeżeli chodzi o to, aby w twórczości swojej artysta jak najprędzej zapomnieć mógł, kto go uczył, do nauczania potrzeba wielkiego samozaparcia, na które niekażdy się zdobyć umie".

Pomijając wyraz opinji w tej sprawie innych artystów-autorów obcych, naogół zresztą bardzo zbliżonej, przypomnieć muszę, że i u nas zajmowano się, aczkolwiek okolicznościowo, zagadnieniami nauczania.

Marjan Wawrzeniecki dziwi się np., że przy obsadzaniu posad nauczycieli sztuki decydują nie zalety pedagogiczne, ale obok względów postronnych głównie wirtuozostwo techniczne.

„Wirtuoz — mówi on — może sam świat zadziwiać, ale uczyć dobrze zasad sztuki bardzo rzadko potrafi. Nauczanie bowiem stanowi dar całkiem oddzielny."

Stanisław Witkiewicz zato określa bliżej właściwości nauczyciela sztuki, którym, podług niego, winien być „tylko człowiek jak największą obdarzony objektywnością umysłu i jak najszerszą wielostronnością uzdolnienia, ponieważ z jednej strony nauczyciel taki powinienby rozumieć całą różnorodność talentów — z drugiej zaś — całą rozmaitość zjawisk światła i barwy, całe bogactwo kształtów, które są dla tych talentów materjałem twórczym".

Oczywiście, mówiąc to, Witkiewicz ma na myśli ideał nauczyciela — doskonałość, o którą w życiu niezmiernie trudno. Godząc się przeto z konieczności z pewnemi ustępstwami, znacznemi

nawet, od tego ideału, wymagać przecież musimy stanowczo od ludzi, którzy uczą lub chcą uczyć sztuki, aby to, co nazywamy umiejętnością, posiadali w wysokim stopniu i nie tylko na użytek własny — dla siebie — lecz aby wiedzieli, co i w jaki sposób należy i można oddawać innym, jednem słowem, aby zdolność nauczania stanowiła jedną z najważniejszych właściwości ich organizacji duchowej. Umieć zaś sami muszą jak najwięcej i dlatego jeszcze, aby budzić zaufanie w swych uczniach, co stanowi znów w psychologji nauczania pomyślnego jeden z warunków koniecznych.

Nie znajduje właściwego usprawiedliwienia, nie jest przeto słusznem stosowanie do uczelni artystycznych podziału, przyjętego w szkolnictwie ogólnem, na szkoły *niższe*, *średnie* oraz *wyższe*.)

W istocie rzeczy okaże się sprawą bez znaczenia, czy uczelnię tego typu nazywać będziemy skromnie: szkołą rysunków, malarstwa, rzeźby, lub szkołą sztuk pięknych, czy też szumnie, a najmniej właściwie: akademją. *W rzeczywistości w pierwszym rzędzie o to nam iść powinno, aby szkoła odpowiadała należycie swemu zadaniu.*

Według utartego nawet na szerokim świecie przekonania, śród szkół, nauczaniu sztuki poświęconych, nie istnieją szkoły *wyższe* i *niższe*, bywają tylko *lepsze* lub *gorsze*, *dobre* albo *złe* szkoły.

Jedne mogą być obficiej zaopatrzone w środki materjalne i pomoce naukowe, inne mogą być pod tym właśnie względem uboższe. — Ta zaś w rze-

czywistości zasługuje i powinna zyskać miano wyższej lub najwyższej, która je dopiero zdobyć sobie potrafi, t. j. ta, która po upływie pewnego czasu istnienia swego okaże najpomyślniejsze rezultaty swych zabiegów pedagogicznych.

Dobrym znowu lub najlepszym będzie ten nauczyciel, który zdoła w wyższym niż inni stopniu rozwinąć wrodzone zdolności swego ucznia, który, nie naruszając jego indywidualności, dać mu jednakże potrafi największą miarę w pełni uświadomionej umiejętności.

Z tej skromnej garści spostrzeżeń i treściwych uwag o nauczaniu artystów-plastyków, opartych na doświadczeniu innych i pewnem już doświadczeniem własnem sprawdzonych, snuję ten wniosek najbardziej bezpośredni i najogólniejszy: Obecny stan nauczania sztuki dalekim jest od możliwego do osiągnięcia stopnia względnej doskonałości! Że zaś mało odpowiada zasadzie przygotowania młodzieży artystycznej w kierunku rozwoju jej przyszłej samodzielnej, szczerze indywidualnej twórczości, na to godzi się, mimo niezawsze trafnej oceny przyczyn właściwych, olbrzymia większość artystów. Nam zaś nie wolno niedoceniać tej prawdy, że właściwe lub niewłaściwe wychowanie i kształcenie tej młodzieży to znów przyszły, taki lub inny — pożądany albo niepożądany rozwój sztuki naszej.

Stan nauczania dziś istniejący zagraża bezwzględnie nie tylko obniżeniem poziomu doskonałości przejawów twórczości plastycznej w najbliższej już przyszłości, nie tylko zahamowaniem jej dalszej ewolucji, lecz, objaw może najgroźniejszy, zapowiada coraz

większe kosmopolityzowanie się sztuki, która z narury rzeczy winna być bezpośrednim, szczetym — więc stanowczym wyrazem charakteru narodowego, — stawać się powinna coraz bardziej odrębną, swoistą, a jak u nas — polską!

O odkrywanie prawd nowych, nieznanych, nie szło mi dziś bynajmniej; zależy mi raczej bardzo na przypomnieniu czytelnikowi rzeczy i spraw zasadniczej, jak mniemam, doniosłości dla przyszłego rozwoju sztuki. Chodziło mi również o przypomnienie pewnych zasad i pojęć o nauczaniu, może i nieobcych dla wielu artystów-pedagogów, skutkiem jednak przyczyn tajemniczych, w praktyce życiowej albo niedocenianych, lub też nieuwzględnianych w stopniu należytym.

W miarę sił i możności zaś pragnąłbym szczerze przeciwdziałać zrutynizowaniu i jednostronności nauczania, wynikającem, jak mniemam, z niewystarczającego uświadomienia zadań, dróg i celu, z niedostatecznej być może znajomości czynników, skutecznie współdziałających przy nauczaniu sztuki. Wskazywany dziś zakres dążeń uważam za zupełnie ziszczalny, o ile naturalnie kierownicy szkoły przyszłości ucząc, mniej polegać będą na dorywczej improwizacji, przestaną ufać wyłącznie własnemu natchnieniu chwili. Dobrą radę koleżeńską wielu bez wątpienia artystów udzielić może, prowadzić wszakże świadomie do odległego celu jednostkę, tem bardziej zaś pewną grupę — niekażdy potrafi. Dlatego przypominam raz jeszcze, że zasada, żądająca od nauczyciela sztuki badania i poznawania indywidualnych cech i właści-

wości uzdolnienia ucznia, oraz bezwzględnego **szanowania choćby mało zdecydowanych i niewyraźnych jeszcze przejawów tych właściwości**, zasada ułatwiająca poszukiwanie dróg twórczych własnych, na przebogatem tle tradycyjnego rozwoju sztuki opartych — okazuje się jedynie i wyłącznie w swych wynikach owocną — przeto najbardziej celową, najbardziej pedagogiczną. Że zaś nauczanie sztuki w bliższej lub dalszej przyszłości pójść musi po tej drodze, a i stosownie do tych założeń wychowawczych szkoła zostanie zorganizowaną — to zdaje się nie ulegać żadnej wątpliwości.

Kończąc, pozwalam sobie na pewną supozycję, aczkolwiek mało prawdopodobną — dlaczegóżby jednak zupełnie niemożliwą? Upływają oto lata. — Jedno i drugie nawet pokolenie młodzieży artystycznej zdążyło opuścić pracownie szkolne. Po pewnym zaś okresie pracy już samodzielnej dostrzegamy ze smutnem zdziwieniem, że śród tej gromadki niema artysty, przerastającego średnią miarę, — nie zjawia się żaden talent rzeczywiście wybitny. Czyżby tojednak bezwzględnie już świadczyć mogło na niekorzyść szkoły i przyjętej metody nauczania? Są pewne zastrzeżenia. Przedewszystkiem sprawdzićby należało, czy sama metoda nauczania indywidualnego, trudniejsza niż wszelkie inne z przypadkowych (utartych zwyczajem tylko) czy rozumowanych, została wprowadzona w życie nie po partacku. **Czy nie pozostała jedynie piękną teorją, frazesem mowy programowej.**

Mogłoby się również zdarzyć, że dziwną igraszką losu, wśród tej znacznej nawet grupy wychowańców

szkoły nie było właśnie talentów, przerastających średni poziom przeciętności. — Niema zaś cudownej metody, hodującej wielkich twórców z materjału miernego, z ludzi bez wrodzonych zdolności. Szkoła może tylko, za pośrednictwem właściwych lub niewłaściwych zabiegów wychowawczych, zdolności te rozwinąć, spotęgować, albo nie rozwinąć lub spaczyć. Szkoła, dając wiedzę teoretyczną, wskazując metody badania samodzielnego, — dać uczniowi powinna na tym fundamencie wspartą umiejętność rzemiosła sztuki: wyrobienie rysownicze i malarskie, t. j. powinna bezwarunkowo dać mu w stopniu możliwie najwyższym wszystko, co obowiązuje — bez względu na stopień wrodzonego talentu — każdego artystę, nic więcej.

O ile przeto artyści, o których mowa, nie byliby manierystami, urobionymi na pewną modłę, kontynuatorami marnymi techniki i sposobów widzenia swoich mistrzów; o ile prace ich, choćby średnie, dawałyby niewątpliwe świadectwo o dostatecznej sumie wiedzy, wyniesionej ze szkoły, i umiejętności zdobywania jej na własną rękę, — musielibyśmy przyznać, że szkoła swój obowiązek spełniła poprawnie — że jest w porządku.

Nie stanowi jeszcze zasług szkoły, gdy szczęśliwym trafem losu znajdą się wśród jej wychowańców — wyższe uzdolnienia; — szczycić się dopiero ma pełne prawo, gdy talentom tym rozwój naprawdę ułatwić zdołała.

Gdy pewien artysta-nauczyciel przechwalał się dużą ilością utalentowanych uczniów w swej szkole, odpowiedziano mu z subtelną ironją: „Dotąd to wielkie szczęście dla pana, szczęście zaś uczniów

właściwie docenić wtedy dopiero potrafię, gdy zobaczę, czego i jak ich pan nauczyłeś!"

Poruszając dzisiaj wyłącznie sprawy nauczania artystów, nie mogłem ani na chwilę zbaczać do dziedzin sąsiednich, nie wspomniałem wcale o nauczaniu rysunków w szkołach ogólnie kształcących, mimo że sprawa ta leży mi również na sercu. Jest doniosłą zarówno, ale i różną zarazem, dlatego właśnie wymaga odrębnego sposobu jej traktowania.

Nie ma na celu przygotowania do tworzenia sztuki, lecz co najwyżej do rozumienia dzieł jej i utworów, do świadomego chłonięcia i zdawania sobie sprawy z wrażeń od natury i sztuki płynących.

Nie jest to nawet bezpośredni cel nauki rysunku w szkołach ogólno-kształcących, tym bowiem w pierwszym rzędzie jest wyrobienie wyobraźni plastycznej — nieodzownej na tysiącznych polach działalności ludzkiej, nie mających nic, lub niewiele wspólnego z twórczością w sztuce.

Dalej potrzeba wyrobienia oka w ścisłem określeniu położeń linji i brył w przestrzeni i ich stosunków wymiarowych; dalej jeszcze wyrobienia pamięci wrażeń ocznych i t. p.

Jednem słowem rysunek w szkołach ogólnych ma na celu wyrobienie zmysłu świadomego patrzenia na świat — wzbogacenie i kształcenie ogólnej inteligencji. Jest przeto, raczej być może w szkole przyszłości — gdzie dbać się będzie więcej o rozwój młodzieży zgodnie z potrzebami, wskazywanemi przez życie — zamiast, jak dziś się dzieje, przeciążać ją zbytecznym materjałem faktów i formułek — czynnikiem pierwszorzędnym — przedmiotem tak ważnym

jak nauki przyrodnicze i matematyka, przypuśćmy. Specjalne przeznaczenie i stanowisko rysunku w szkolnictwie ogólnem wymaga więc odrębnych metod i zupełnie specjalnego przygotowania nauczycieli. Nauczanie indywidualne powinno i musi być zastąpione przez metody nauczania gromadnego.

Ta zaś z nich okaże się najlepszą, która przy najoszczędniejszem zużyciu energji życiowej, przy najmniejszym względnie wysiłku uczniów najpomyślniejsze okaże rezultaty — najbardziej pożądane wyda owoce. Ale o tem specjalnie w przyszłości pomówić przyjdzie.

W postscriptum jeszcze jedna uwaga ogólniejszej natury.

Sztuka w Polsce ulegała zawsze wpływom obcym. Na rozwój jej oddziaływały kolejno: sztuka włoska do końca ośmnastego stulecia; później francuska, to znowu w wielkiej przewadze — niemiecka, — wkońcu zaś niemiecka i francuska współcześnie, a nawet w pewnej mierze skandynawo - finlandzko - rosyjska.

O ile wpływów obcych rzeczywiście uniknąć w zupełności nie jesteśmy w stanie, — o ile w warunkach bytu społeczeństw dzisiejszych, w czasach powszechnego przenikania prądów umysłowych, idej twórczych, — są one — powiedziałbym — zjawiskiem naturalnem, — iść nam bardzo powinno o to, aby wpływy tak rozmaite na samodzielny rozwój sztuki naszej nie oddziaływały przynajmniej szkodliwie; aby mogła ona, korzystając z doświadczenia innych ludów, charakter odrębności swojskiej jednakże zachować.

Różnicę zasadniczą w sposobie nauczania sztuki w Niemczech, a we Francji tak niegdyś (przed trzydziestu laty) scharakteryzował Gerson:

„W Monachjum uczą malować, — w Paryżu młody malarz uczy się sam".*)

Określenie możliwie najbliższe rzeczywistości, — prawdy.

Szczerość i prostota środków wielkiej sztuki francuskiej; olbrzymie wyrobienie rysownicze, na poszanowaniu tradycji, na głębokiem rozumieniu znaczenia i samej istoty rysunku oparte, oraz możliwie najprostsza, najmniej złożona, a więc najbardziej bezpośrednia technika malowania, są to przymioty niewątpliwe, nam zaś bardzo potrzebne, bez żadnej kwestji.

Realizm w studjach, na szczerem a kulturalnem widzeniu natury gruntowany, wszak zagrażać niebezpieczeństwem szkodliwego wpływu nie może — nieprawdaż?

Jeżeli wiedzy w sztuce już koniecznie szukać musimy u obcych, — to idźmy tam ostatecznie, gdzie znajdziemy jej źródła najczystsze, — najmniej domieszkami tysiącznych manier, sposobików i sztuczek skażone. Tymczasem jednak wszelkiemi siłami dążyć należy do rozwoju szkolnictwa artystycznego w Polsce, do postawienia go na tym stopniu dojrzałości, aby wyjazdy zagranicę stać się rzeczywiście już mogły tylko dopełnieniem nie technicznego, lecz estetycznego wyłącznie wyrobienia młodych artystów; na czem swojskość, odrębność sztuki polskiej nic utracić nie może i nie straci — na pewno!

*) To znaczy, że skutkiem pewnych właściwości w metodzie nauczania ma ułatwiony rozwój bardziej samodzielny.



